

Squarra, Dieter

Veränderte Bedingungen für den wirtschaftsberuflichen Unterricht und Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern. Folgen der Vereinigung der beiden deutschen Staaten

Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 357-373. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 37)*



Quellenangabe/ Reference:

Squarra, Dieter: Veränderte Bedingungen für den wirtschaftsberuflichen Unterricht und Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern. Folgen der Vereinigung der beiden deutschen Staaten - In: Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 357-373* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95112 - DOI: 10.25656/01:9511

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95112>

<https://doi.org/10.25656/01:9511>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel

Ergebnisse der Transformationsforschung

Herausgegeben von Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41138

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

- 9 HEINZ-ELMAR TENORTH
Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel – Zur Einführung

Kindheit und Jugend

- 15 DIETER KIRCHHÖFER
Veränderungen in der sozialen Konstruktion von Kindheit
- 35 PETER BÜCHNER/BURKHARD FUHS/HEINZ-HERMANN KRÜGER
Transformation der Eltern-Kind-Beziehungen? Facetten der
Kindbezogenheit des elterlichen Erziehungsverhaltens in Ost- und
Westdeutschland
- 53 KLAUS BOEHNKE/DAGMAR HOFFMANN/THOMAS MÜNCH/
FRIEDERIKE GÜFFENS
Radiohören als Entwicklungschance? Zum Umgang ostdeutscher
Jugendlicher mit einem alltäglichen Medium
- 71 LOTHAR BÖHNISCH
Ostdeutsche Transformationspraxis und ihre Impulse für eine
Pädagogik der Jugendhilfe
- 89 MANUELA DU BOIS-REYMOND
Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend aus verschiedenen
Blickwinkeln betrachtet

Schule und Schulstruktur

- 115 ULRIKE PILARCZYK
Veränderungen des schulischen Raum-, Zeit- und Rollengefüges im
Prozeß der Politisierung der DDR-Schule. Eine Oberschule in
Thüringen 1950/51
- 145 GABRIELE KÖHLER/MANFRED KUTHE/PETER ZEDLER
Schulstrukturen im Wandel: Veränderungen des Schul- und Unterrichts-
angebots in den neuen Bundesländern am Beispiel Thüringens
- 161 ILONA BÖTTCHER/MONIKA PLATH/HORST WEISHAUPT
Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von
Regelschulen und Gymnasien – Ein Vergleich

- 183 GRIT ELSNER/HERMANN RADEMACHER
Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule.
Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen
- 203 ANKE HUSCHNER
Fremdsprachliche Spezialklassen als Strukturmerkmal des
DDR-Schulsystems (1967/68 bis 1989/90)

Eltern und Schule im Transformationsprozeß

- 229 ELKE WILD
Bedingungen der Schullaufbahn ost- und westdeutscher Jugendlicher
am Ende der Sekundarstufe I
- 255 HANS MERKENS/ANNE WESSEL/KAREN DOHLE/GABRIELE CLASSEN
Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und
Brandenburg
- 277 WINFRIED MAROTZKI/KERSTIN SCHWIERING
Aspekte regionaler Schulentwicklungsplanung: Schulwegproblematik
und Ruf der Schule
- 293 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD
Zur Präferenz von Noten- oder Verbalbeurteilung – Ein Vergleich Ost-
und Westberliner Eltern

Lehrerarbeit und Lehrerberuf

- 307 PETRA GRUNER
Wie Neulehrer Lehrer wurden. Anlehnungs- und Abgrenzungs-
strategien in der Berufssozialisation von Neulehrern
- 333 HANS DÖBERT
Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite
- 357 DIETER SQUARRA
Veränderte Bedingungen für den wirtschaftsberuflichen Unterricht und
Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern
- 375 AXEL GEHRMANN/PETER HÜBNER
Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von
beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei
Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin

Vergegenwärtigung der Vergangenheit

- 397 THOMAS W. NEUMANN
„Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden“. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet
- 411 CHRISTA UHLIG
Zur Erarbeitung der bildungspolitischen Programmatik für Nachkriegsdeutschland in der UdSSR. Konzepte und Personen
- 433 ULRICH WIEGMANN
Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik.
Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinäer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR
- 455 *Autorinnen und Autoren dieses Heftes*

Veränderte Bedingungen für den wirtschaftsberuflichen Unterricht und Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern

Folgen der Vereinigung der beiden deutschen Staaten

1. Einleitung

Der gesellschaftliche Umbruch, der sich in den Jahren 1989/90 auf dem Gebiet der ehemaligen DDR vollzog, war für die dortigen Lehrerinnen und Lehrer insgesamt, für die Lehrkräfte an kaufmännisch-verwaltenden Schulen aber im besonderen mit gravierenden Veränderungen in ihrer beruflichen Tätigkeit verbunden. Die angesprochenen Veränderungen betrafen die schulische Arbeit der Lehrkräfte in verschiedener Hinsicht, auf unterschiedlichen Ebenen, in unterschiedlicher Stärke.

Es wird in diesem Beitrag nicht möglich sein, das gesamte Spektrum dieser Veränderungen bzw. der sie auslösenden Faktoren auch nur annähernd vollständig zu erfassen. Mein Blick ist deshalb von vornherein auf einige ausgewählte Schwerpunkte gerichtet. Dabei soll es vor allem um die veränderten Bedingungen für das Planen und Realisieren von Unterricht gehen, also um das eigentliche Kernstück der Lehrertätigkeit.

Im Zentrum meiner Analyse stehen deshalb die Veränderungen im curricularen Bereich. Von ihnen wurde die unterrichtliche Arbeit der Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer in den neuen Bundesländern nach der Wende sicherlich am stärksten betroffen. Es ist dies eine Arbeit, die im Rahmen der Institution „Schule“ und bezogen auf eine bestimmte Schüler- bzw. Auszubildendenklientel stattfindet. Veränderte Bedingungen für den wirtschaftsberuflichen Unterricht und die sich daraus herleitenden Reaktionen von Lehrkräften zu diskutieren setzt deshalb voraus, zumindest holzschnittartig auch auf die veränderten Bedingungen im Bereich von Schulorganisation und -administration sowie auf die veränderte Schüler- bzw. Auszubildendenklientel an diesen Schulen einzugehen. Mit einem solchen – wenn auch nur exemplarischen – Bezug auf wesentliche Kontextfaktoren von Unterricht orientiere ich mich vor allem an der „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ BRONFENBRENNERS (1981, S. 38), nach der „Umwelt ... als eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen“ zu begreifen ist.

Individuelle Entwicklung wird nach diesem Ansatz verstanden „als dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ (S. 19).

Gerade eine solche theoretische Perspektive scheint geeignet, um die veränderte Situation für Lehrkräfte an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern zumindest in ihren Grundzügen zu beschreiben. Ich will dies vor allem im ersten Teil meiner Ausführungen tun. In einem zweiten Teil werde ich

anhand der Befunde einer kleineren empirischen Studie darauf eingehen, wie die Lehrkräfte an diesen Einrichtungen auf die angesprochenen Veränderungen reagiert haben.

2. *Veränderungen von Schulorganisation und -administration und Wandel der Klientel*

Wie bereits angedeutet, soll hier nur sehr grob auf einige zentrale Probleme aufmerksam gemacht werden, mit denen sich die Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer in den neuen Bundesländern nach der Wende konfrontiert sahen. Diese Probleme betrafen zwar in der Regel nicht unmittelbar deren unterrichtliche Arbeit, beeinflussten sie aber dennoch mehr oder weniger stark.

Dies betrifft z. B. die nach der Wende neuen *schuladministrativen und schulorganisatorischen Strukturen*. Um das Ausmaß des Neuen in diesem Bereich zu begreifen, ist wohl als erstes davon auszugehen, daß die Mehrheit der Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer unter DDR-Bedingungen in Betriebsberufsschulen gearbeitet hat.

Die Betriebsberufsschule war eine (Schul-)Organisationsform, die strukturell und hinsichtlich der Schülerzahlen eine relativ überschaubare Einheit darstellte (im Bereich des Groß- und Außenhandels waren es z. B. in Berlin 600 bis 1200 Auszubildende). Die Kooperation der beiden Lernorte – Betrieb und Schule – war für diese Einrichtungen ein konstitutives Merkmal. Geleitet wurden Betriebsberufsschulen von Direktoren, die, in die Hierarchie betrieblicher Leitungsstrukturen eingebunden, mit einem vergleichsweise hohen Maß an Kompetenzen und Befugnissen ausgestattet waren, während die Arbeit der Schulaufsichtsbehörde (Schulinspektion) von den Lehrerinnen und Lehrern dieser Schulen kaum wahrgenommen wurde.

Der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR lag in der Regel ein eher uniformes Ausbildungsmodell mit einer zweijährigen Ausbildungszeit zugrunde (eine Ausnahme bildete z. B. die Berufsausbildung mit Abitur, sie erfolgte in einem Zeitraum von drei Jahren). Bezogen auf den alltäglichen Unterricht der Lehrkräfte an den Wirtschaftsschulen, erwuchs daraus ein relativ hoher Grad von Kontinuität der beruflichen Anforderungen und eine eher beschleunigte Routinisierung der Arbeit.

Stark verändert hat sich für die Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer in den neuen Bundesländern auch die Funktion und Verantwortung, die ihnen bezüglich der neuen Abschlüsse und Prüfungen nach der Wende an ihren Schulen zukam. Erinnert sei in diesem Kontext an die Verantwortung der Einzelschule und der jeweiligen Fachlehrer für die Abnahme der Facharbeiterprüfung in der ehemaligen DDR; sie betraf den theoretischen Teil der Prüfung in vollem Umfang und den berufspraktischen Teil in Form von „Mitwirkung“.

Exemplarisch sind damit einige wesentliche Organisationsaspekte und -formen berufsschulischer Ausbildung in der ehemaligen DDR angesprochen, sie reichen bei weitem nicht aus, das Ausbildungssystem insgesamt zu charakterisieren. Die von mir gewählten Beispiele sollen lediglich die Problemlage im schulorganisatorischen Bereich illustrieren helfen, mit der sich Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern zur Zeit der Wende

konfrontiert sahen; denn ihre Arbeitsstätten waren nunmehr Zentren beruflicher Schulen oder – wie in Berlin – in Struktur und Größe kaum noch überschaubare Oberstufenzentren. Um einen Vergleich zu den bereits erwähnten Betriebsberufsschulen in der ehemaligen DDR herzustellen, sei erwähnt, daß z.B. allein in einem Berliner Oberstufenzentrum für Handel mehr als 6000 Schüler und Auszubildende unterrichtet werden, und dies in verschiedenen Bildungsgängen in teilzeit- und vollzeitschulischer Form. Das heißt, Fachlehrer können hier z.B. sowohl in Klassen des dualen Ausbildungssystems als auch bei Schülern der Berufsfachschule, der Fachoberschule oder der gymnasialen Oberstufe eingesetzt werden.

Prüfungen im dualen System der Berufsausbildung haben nunmehr den Status externer Kammerprüfungen. Viele Lehrerinnen und Lehrer nehmen dies immer noch als eine hohe psychische Belastung wahr, da die Prüfungsleistungen der Auszubildenden plötzlich zu einem von „außen“ nicht nutzbaren Kriterium ihrer eigenen pädagogischen Leistungen werden.

Eine Lernortkooperation war an diesen neuen Schulen bzw. Schulzentren kaum feststellbar. In manchen Fällen konnte sie aufgrund ausgeprägter persönlicher Kontakte einiger engagierter (Ost-)Lehrkräfte auch nach der Wende fortgesetzt werden, überwiegend aber wurde sie von dem Ausbildungspersonal beider Lernorte nicht mehr angestrebt (vgl. dazu ausführlicher KUDELLA u. a. 1994; KUDELLA/SQUARRA 1996). Unsere Untersuchungen dazu zeigten, daß die meisten Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer in den neuen Bundesländern dieses weitgehende „Wegbrechen“ der Lernortkooperation als ausgesprochen defizitär empfanden; die Befragten nannten es häufig als einen Faktor, der ihre berufliche Zufriedenheit eher negativ beeinflusst hat (vgl. SQUARRA/VAN BUER 1994).

Wenden wir uns nun kurz den Problemen zu, die sich aus den *Veränderungen der Schüler- und Ausbildungsklientel* an den wirtschaftsberuflichen Schulen ergaben. Wies diese Klientel unter DDR-Berufsschulbedingungen bezüglich des Lebensalters der Schüler und deren in Form allgemeiner Abschlüsse attestierten Eingangsvoraussetzungen eine relative Homogenität auf, sahen sich die Wirtschaftslehrer in den neuen Bundesländern in der Nach-Wende-Zeit eher heterogen zusammengesetzten Klassenverbänden gegenüber. In ihnen waren Altersunterschiede von fünf bis sechs Jahren keine Seltenheit, und häufig lernten nunmehr Studienabbrecher neben Realschulabsolventen.

Nur am Rande soll in diesem Zusammenhang erwähnt sein, daß sich mit der Wende die Klientel der Schüler bzw. Auszubildenden auch hinsichtlich der Verteilung der Geschlechter verändert hat. Waren unter DDR-Bedingungen 80 bis 90% der Auszubildenden im kaufmännisch-verwaltenden Bereich weiblich, so wiesen die vergleichbaren Klassen im Berufsfeld I nach der Wende, bezogen auf das Geschlecht, eine eher paritätische Zusammensetzung auf (die Einzelhandelskaufleute bilden hier wohl eher eine Ausnahme).

Die Schüler- und Auszubildendenklientel aber hat sich auch in anderer Hinsicht verändert. War das Bild einer Berufsschulklasse an kaufmännisch-verwaltenden Schulen in der ehemaligen DDR eher geprägt durch Auszubildende, die bereit waren, die Maßnahmen der „sozialistischen Erziehung“ zu akzeptieren (manchmal auch nur zu erdulden) und die Lehrinhalte mehr oder weniger unkritisch und unhinterfragt entgegenzunehmen, so führte der gesellschaftliche Umbruch Anfang der neunziger Jahre hier zu einem veränderten Selbstbewußtsein.

In einer Lehrerbefragung im Jahre 1993, auf die im zweiten Teil dieses Beitrags eingegangen wird, schätzte die Mehrheit der Befragten die Auszubildenden in der Berufsschule als kritisch und selbstbewußt, in vielen Fällen auch als überaus „fordernd“ ein. Die meisten der befragten Lehrkräfte nahmen diese Veränderungen im Schülerverhalten jedoch nicht als positive und förderliche Bedingungen von Unterricht wahr, sondern sprachen in diesem Kontext von einer „schlechter werdenden Disziplin“ der Auszubildenden.

Es ist allerdings zu vermuten, daß die von den Lehrkräften wahrgenommenen Disziplinprobleme im wirtschaftsberuflichen Unterricht ihre Ursachen auch im objektiven Bereich haben. Unter DDR-Bedingungen galt nach Abschluß der Berufsausbildung die Übernahme des Auszubildenden in ein Beschäftigungsverhältnis als absolut gesichert, ein Risiko der „zweiten Schwelle“ war damit faktisch unbekannt. Demgegenüber signalisieren die aktuellen Zahlen vom Arbeitsmarkt, daß immer weniger Jugendliche die Chance haben, nach Abschluß ihrer Ausbildung in ein dauerhaftes Arbeits- oder Beschäftigungsverhältnis übernommen zu werden, und die neuen Bundesländer sind davon im besonderen Maße betroffen. Daß sich diese Situation nicht förderlich auf Motivationslage und Lernbereitschaft und damit auch auf die Unterrichtsdisziplin der Auszubildenden auswirkt, muß wohl nicht näher begründet werden.

Bereits dieser kurze Problemaufriß läßt vermuten, daß für die Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern der Prozeß der Wende mit weitreichenden Veränderungen ihrer Arbeitsbedingungen und einer erheblichen Erhöhung ihrer beruflichen Belastung verbunden war. Am stärksten dürfte dabei jedoch die Wirkung gewesen sein, die von den Veränderungen im *curricularen Bereich* ausging.

3. *Veränderungen der curricularen Inhalte und ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlagen*

Die Präambel des Curriculums für den wirtschaftsberuflichen Unterricht in der ehemaligen DDR wies zwar aus, daß dieses in seiner grundlegenden Zielstellung und inhaltlichen Bestimmtheit prinzipiell auf die vom künftigen Berufsträger zu leistende Arbeit, also auf eine berufsspezifisch strukturierte Gesamtheit kaufmännisch-verwaltender Tätigkeiten, gerichtet sei. In seiner inneren Logik und hinsichtlich des kategorialen Rahmens der in ihm verankerten Lehrinhalte aber blieb dieses Curriculum doch im höchsten Maße wissenschaftsorientiert.

Dem schien zwar einerseits gerade die in den achtziger Jahren in der Unterrichtsmethodik-Forschung der ehemaligen DDR immer stärker werdende Betonung des „Tätigkeitskonzepts“ zu widersprechen. Andererseits jedoch waren dessen Realisierung in der Schul- und Unterrichtspraxis von vornherein Grenzen gesetzt – und dies vor allem eben im curricularen Bereich. Solche Grenzen wurden z.B. mit besonderer Deutlichkeit in der „Grundberufsproblematik“ sichtbar.

In den Curricula dieser Grundberufe – im kaufmännisch-verwaltenden Bereich waren es z.B. der Wirtschaftskaufmann und der Finanzkaufmann – wurde von einer einjährigen gemeinsamen Grundausbildung für eine Reihe beruflicher Spezialisierungen ausgegangen. Letztere sollten dann jeweils im zweiten

Ausbildungsjahr realisiert werden (im Grundberuf Wirtschaftskaufmann waren solche Spezialisierungen z.B. der Großhandelskaufmann, der Industriekaufmann, der Kaufmann für Wohnungswirtschaft u.a.). Gerade die gemeinsame Grundausbildung aber war es vor allem, die die Dominanz der Wissenschaftsorientierung in den Lehrplänen der ökonomischen Kernfächer stützte; denn Grundausbildung hieß in der Diktion dieser Curricula in erster Linie Vermittlung und Aneignung der Lehrinhalte auf der Ebene höherer Verallgemeinerung oder, im erkenntnistheoretischen Sinne, das Zielen auf Abstraktionen, die erst in der Spezialisierungsphase ihre jeweilige Konkretion erfahren sollten.

So wurde z.B. in der betriebsökonomischen Grundlagenbildung der Wirtschaftsvertrag rein abstrakt als ein zweiseitiges Rechtsgeschäft behandelt. Eine Simulation vertragsvorbereitender oder -realisierender Tätigkeiten, wie sie für einen handlungsorientierten Unterricht typisch wäre, schloß sich damit in dieser Phase von selbst aus; denn diese hätte sofort und unmittelbar die Konkretisierung des Vertrages nach der Art (z.B. Kauf-, Liefer- oder Mietverträge) bzw. dem Wirtschaftsbereich (z.B. Verträge in der Industrie, im Handel oder in der Wohnungswirtschaft) u. a. m. vorausgesetzt.

Das heißt, die zur Verallgemeinerungen führenden Abstraktionen waren nur in bezug auf thematische Strukturen (zur Frage der Qualität von Wissen vgl. u.a. DUBS 1989, S. 638) sinnvoll, sie orientierten sich am Wissen und betrafen die „anzueignenden Muster beruflicher Tätigkeiten“ nicht direkt, denn die Aneignung letzterer erfolgt immer ganzheitlich, situationsabhängig und kontextbezogen. Eine grundlegende Voraussetzung dafür, daß sich in diesen Wissensstrukturen nicht bloßer Eklektizismus, sondern Über-, Unter- und Nebenordnungen sowie Vernetzungen zwischen den (Fach-)Begriffen und Kategorien spiegelten (vgl. hierzu auch DUBS 1989, S. 638), war aber erst und hauptsächlich mit der dominanten Orientierung des entsprechenden Curriculums an der Fachwissenschaft gegeben. Wissenschaftsorientierung im Bereich ökonomischer Lehrgegenstände aber hieß unter den gesellschaftlichen Bedingungen in der ehemaligen DDR systematischer Bezug auf die marxistische Wirtschaftswissenschaft.

Diese hatte ihre höchste theoretische Verallgemeinerung und methodologische Grundlage in der Politischen Ökonomie als dem zentralen Bestandteil der marxistischen Weltanschauung. Die Politische Ökonomie spielte deshalb im Prozeß wirtschaftsberuflicher Ausbildung eine doppelt gewichtige Rolle.

Sie war zum einen die letztendliche Stufe wissenschaftlicher Abstraktion und theoretischer Verallgemeinerung im Gebäude der durch die marxistische Wirtschaftswissenschaft begründeten Lehrinhalte. Sie war zum anderen jedoch auch der zentrale Baustein einer marxistischen weltanschaulichen Bildung. Das heißt, alle theoretischen Reflexionen in der Wirtschaftswissenschaft, aber auch alle praktischen ökonomischen Aktivitäten waren in ihrer Begründung und Legitimierung in dieses einheitliche System von Gesellschaftswissenschaft (im engeren Sinne von Wirtschaftswissenschaft), Weltanschauung und Ideologie eingebunden.

Die Wissenschaft war in diesem Kontext nicht gefordert, die Theorie zu hinterfragen, Hypothesen falsifizierbar zu formulieren oder Theoreme so zu konstruieren, daß sie intersubjektiv überprüfbar wären, wie es uns z.B. vom Kritischen Rationalismus POPPERScher Prägung (vgl. POPPER 1979) anheimgestellt wird, nein, sie erfüllte primär eine Bestätigungsfunktion. Es ging der Gesell-

schaftswissenschaft und mit ihr der Wirtschaftswissenschaft vor allem und überhaupt um die Bestätigung der prinzipiellen Richtigkeit der MARXschen Hypothese des Historischen Materialismus, die von der objektiven und gesetzmäßigen Entwicklung der menschlichen Gesellschaft hin zu einer kommunistischen Gesellschaftsordnung ausging.

Mit einem derartigen Wissenschaftsanspruch waren aber gleichzeitig eine Reihe pädagogisch-didaktischer Implikationen verbunden, die den wirtschaftsberuflichen Unterricht in der ehemaligen DDR in charakteristischer Weise prägten. Prononciert seien in diesem Zusammenhang hervorgehoben:

- 1) Jedwedem Bildungs- und Erziehungsprozeß im wirtschaftsberuflichen Unterricht war eine außerpädagogische Sinn-Norm vorgegeben, in der Fachwissenschaftliches (d.h. hier Wirtschaftswissenschaftliches), Weltanschauliches und Ideologisches zu einer nicht mehr auftrennbaren Einheit verschmolzen. Der Auszubildende wurde eher als Objekt denn als Subjekt von Bildungsmaßnahmen gesehen, in deren Zentrum Kenntnisse und Normen standen (vgl. ERPENBECK/WEINBERG 1996, S. 18).

Fachkompetenz war im Bereich ökonomischer Gegenstände ebenso eine Komponente weltanschaulicher Einstellungen und ideologischer Überzeugungen, wie letztere erst zum eigentlichen „Schlüssel“ für das Nachvollziehen der inneren Logik der marxistischen Wirtschaftswissenschaft wurden.

- 2) Die marxistische Weltanschauung wurde als die einzig wissenschaftliche Weltanschauung begriffen. Da die Politische Ökonomie zentraler Bestandteil der marxistischen Weltanschauung war, gleichzeitig aber auch höchste Verallgemeinerung und methodische Grundlage aller wirtschaftswissenschaftlichen Teil- und Einzeldisziplinen, übertrug sich dieser Anspruch „einziger Wissenschaftlichkeit und Wahrhaftigkeit“ auch auf das Gebäude der Wirtschaftswissenschaften und letztendlich – vermittelt durch die Wissenschaftsorientierung des Curriculums – auf die Lehrinhalte des wirtschaftsberuflichen Unterrichts.

Das heißt, nicht Wissenschaftspluralismus, Paradigmenvielfalt oder Widerstreit der Auffassungen lag den curricularen Inhalten dieses Unterrichts zugrunde, sondern eher das dogmatische Festmachen an ideologisch nicht zu hinterfragenden fachlichen (und weltanschaulichen) Positionen. Widerspruchsfreiheit im Verhältnis der theoretischen Positionen wirtschaftswissenschaftlicher Teil- und Einzeldisziplinen (bzw. der sie im Unterricht repräsentierenden Fächer wie z.B. Betriebsökonomik) in bezug auf die Grundaussagen der Politischen Ökonomie war für den Fachlehrer häufig in weit höherem Maße „Wahrheitskriterium“ als die zur ökonomischen Theorie oft im Widerspruch stehende Wirtschaftsrealität.

- 3) Mit der Einheit von Weltanschauung und Fachwissenschaft in der Politischen Ökonomie war auch der methodologische Rahmen für die didaktisch-methodischen Gestaltungsformen des wirtschaftsberuflichen Unterrichts vorgegeben. Didaktisch-methodische Instrumentarien für diesen Unterricht wurden z.B. auf der Grundlage der materialistischen Dialektik und Erkenntnistheorie erarbeitet. Grundpositionen, wie z.B. die Einheit von Abstraktem und Konkretem, von Sinnlichem und Rationalem oder von Historischem und Logischem, hatten ihren gemeinsamen Bezugspunkt im Paradigma des Abbilds bzw. der Widerspiegelung. Für konstruktivistische Denkansätze, d.h. für ein

Verständnis von Unterricht als subjektiver Konstruktion bzw. Rekonstruktion gesellschaftlich legitimer Bilder von Welt und eine damit gleichermaßen postulierte Ausdehnung der Handlungs- und Entscheidungsfreiräume für die Lernenden (vgl. z. B. VAN BUER 1990; GERSTENMAIER/MANDL 1995; DUBS 1995, 1996) bot dieses jedoch kaum einen Raum.

Ich werde im vierten Kapitel dieses Beitrags auf dieses Problem noch einmal ausführlicher eingehen.

Mit diesem Exkurs zu den wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundlagen des wirtschaftsberuflichen Unterrichts in der ehemaligen DDR sollten lediglich die Grundlinien der paradigmatischen Plattform nachgezeichnet werden, auf der sich Anfang der neunziger Jahre der curriculare Umbruch für die Lehrkräfte an den Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern vollzog.

Vor den Lehrerinnen und Lehrern dieser Schulen standen plötzlich gänzlich neue fachwissenschaftliche Hintergrundmodelle im Bereich der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, von deren Verständnis ihre Fachkompetenz nunmehr wesentlich abhing. In diesen Modellen, seien sie neoklassischer oder postkeynesianischer Färbung, spiegelte sich für sie ein bis dato nicht erfahrener Wissenschaftspluralismus.

Bisher eindeutig zu beantwortende und für die meisten von ihnen auch beantwortbare fachinhaltliche Fragen wurden zu „offenen“ Problemen.

Diese grundlegenden fachwissenschaftlichen Neuorientierungen nahmen für viele Lehrkräfte an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern deshalb einen regelrechten „Barrierencharakter“ an. Um das Bild vom Ausmaß und der Kompliziertheit dieses Transformationsprozesses noch ein wenig transparenter zu machen, seien zumindest einige dieser inhaltsbezogenen Neuorientierungen exemplarisch herausgestellt.

- Der Lehrende, der Ökonomie allgemein bislang im Sinne der marxistischen Wirtschaftstheorie als „gesellschaftliche Verhältnisse“ (in letzter Instanz als „Produktionsverhältnisse“) definiert hatte, stand in der Volkswirtschaftslehre nunmehr vor der Aufgabe, das Verhalten von Wirtschaftssubjekten zu beschreiben und zu erklären.
- Der Lehrende, der entsprechend der marxistischen Wirtschaftstheorie die von der ökonomischen Basis her bestimmte gesellschaftliche Entwicklung als einen Prozeß angesehen hatte, der durch objektive Gesetze (Kausalgesetze) determiniert wurde, sah sich nunmehr in der Volkswirtschaftslehre vor allem mit „Funktionalgesetzen“ konfrontiert, die jeden Historizismus in der Betrachtung ausschlossen (zum Problem des Historizismus vgl. vor allem POPPER 1987).
- Der Lehrende, der bislang eine objektive Werttheorie als Kernstück der marxistischen Wirtschaftstheorie vermittelt hatte, sah sich in der Volkswirtschaftslehre konfrontiert mit den Auffassungen zu einer subjektiven Werttheorie, die sich am „Grenznutzen“ orientierte.

Mit diesen Beispielen, die sich fortsetzen ließen, soll noch einmal hervorgehoben werden, daß es sich bei den sich seit 1989/90 vollziehenden Transformationsprozessen, bezogen auf die meisten curricularen Inhalte des wirtschaftsberufli-

chen Unterrichts, nicht um einige inhaltliche Veränderungen und Ergänzungen schlechthin handelte, wie etwa das Sichgewöhnen an neue Kalkulationsformen, einen neuen Kontenrahmen oder neue Leitungsstrukturen und Rechtsformen der Unternehmungen.

Natürlich gab es auch Lehrinhalte, die über die Wende hinweg stabil blieben – denken wir nur an die Grundlagen der Doppik im Fach Rechnungswesen. Dies war aber eher die Ausnahme. In der Regel ging es, bezogen auf den wirtschaftsberuflichen Unterricht, um einen Austausch von Theorien und nicht um einen bloßen Instrumentenwechsel.

Dieser Austausch von fachwissenschaftlichen Hintergrundmodellen vollzog sich zudem als ein Prozeß, in dem jegliche theoretische „Vermittlungshilfe“ fehlte. Es gab 1989/90 (und auch heute) keine ausgearbeitete(n) Theorie(n) zu Transformationsprozessen im Gesellschaftssystem bzw. im wirtschaftlichen Subsystem (erst seit Anfang der neunziger Jahre wird vom „Konstitutionsprozeß einer Transformationstheorie“ gesprochen; vgl. dazu DOBISCHAT/LIPSMEIER/DREXEL 1996, S. 20).

So wie sich dieser Prozeß der Transformation in praxi als ein Prozeß radikaler Veränderungen vollzog (denn auch hier gab es, abgesehen von einzelnen „Joint-venture-Konstruktionen“, keine „vorbereitenden“ Mischformen), der für viele deshalb verbunden war mit einer Reihe durchaus leidvoller Erfahrungen, so vollzog er sich für die Lehrkräfte im wirtschaftsberuflichen Unterricht auch als ein Prozeß radikaler und essentieller Umbrüche, die bei den Lehrenden zwangsläufig zu völlig neuen Denk- und Interpretationsmustern führen mußten bzw. diese in kürzester Zeit voraussetzten.

Aufgrund des in der didaktischen Theorie weitestgehend anerkannten Implikationszusammenhangs von Inhalt und Methode (vgl. BLANKERTZ 1969; HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1972) ist zu vermuten, daß die bisher diskutierten Transformationsprobleme nicht nur die semantische Dimension von Unterricht betrafen, d.h. nicht auf den intentional-thematischen Bereich beschränkt blieben, sondern durchaus auch auf die syntaktische Dimension und damit auf die Ebene der methodisch-medialen Entscheidungen durchschlugen.

In welchem Grade und Ausmaß dies geschehen ist und wie das von den Lehrerinnen und Lehrern an wirtschaftsberuflichen Schulen wahrgenommen wurde, soll im abschließenden Teil dieses Beitrages anhand der Befunde einer kleineren empirischen Studie dargestellt werden.

Diese Studie habe ich gemeinsam mit J. VAN BUER 1993 durchgeführt (vgl. SQUARRA/VAN BUER 1994; VAN BUER/SQUARRA u. a. 1995). In sie involviert waren Lehrkräfte an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern, die im Durchschnitt über eine 18jährige Berufserfahrung verfügten. Das heißt, diese Lehrkräfte hatten ihre universitäre Ausbildung zum Diplomhandelslehrer bzw. zum Diplomökonompädagogen unter den gesellschaftlichen Bedingungen in der ehemaligen DDR erfahren, ihr unterrichtliches Denken und Handeln war weitestgehend geprägt durch erziehungstheoretische, didaktische und unterrichtsmethodische Positionen im Rahmen einer marxistischen Pädagogik.

Das Ausmaß der Transformationsprobleme dieser Lehrkräfte im didaktisch-methodischen Bereich ihrer Arbeit einschätzen zu können setzt daher die Klärung zumindest einiger grundsätzlicher Positionen der DDR-Didaktik sowie der Theorie der Unterrichtsmethodik ökonomischer Lehrgegenstände voraus.

4. Zentrale Grundpositionen der DDR-Didaktik und ihrer Reflexion in der Unterrichtsmethodik ökonomischer Lehrgegenstände

Die Didaktik in der ehemaligen DDR ging von einem Verständnis von Unterricht aus, das diesen als einen gesetzmäßigen und damit durch den Lehrenden soweit wie möglich zu planenden und zu kontrollierenden Prozeß des Lehrens und Lernens vorgegebener Modelle von Welt begriff.

Diese im unterrichtlichen Bildungs- und Erziehungsprozeß zu vermittelnden und anzueignenden Modelle wurden als Abbilder von Teilbereichen einer gesetzmäßig determinierten objektiven Realität verstanden.

Angestrebt wurde eine möglichst hohe Adäquatheit dieser modellhaften Abbildung gegenüber der Wirklichkeit und eine Überprüfung der mit diesen Abbildern verknüpften Aussagen an dem für die materialistische Philosophie grundlegenden Wahrheitskriterium „Praxis“.

Im Mittelpunkt der didaktischen Reflexion stand der sozial determinierte Charakter dieser Abbilder, aber auch des Abbildungsprozesses (vgl. z.B. HEINZE/GEUTHER u.a. 1981, S. 52), ein Zusammenhang, der sich im didaktischen Prinzip der Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozialistischer Erziehung niederschlug und in der einschlägigen DDR-Literatur als didaktisches Leitprinzip bezeichnet wurde (vgl. z.B. KLINGBERG 1982, S. 212). Als Grundstruktur des Unterrichtsprozesses wurde die Ziel-Inhalt-Methoden-Bedingungs-Relation begriffen. Sie war strukturell weitgehend vergleichbar mit dem in der Lehrerbildung der alten Bundesländer bis zum heutigen Tag favorisierten lerntheoretischen Ansatz der Didaktik, speziell dem strukturanalytischen Teil dieses Modells (vgl. HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1972).

Einerseits wurden zwar die in diese Ziel-Inhalt-Methoden-Bedingungs-Relation eingelagerten Interdependenzen von den DDR-Didaktikern immer wieder betont (auch dies wiederum durchaus vergleichbar mit dem in der Strukturanalyse des lerntheoretischen Didaktikmodells begründeten Implikationszusammenhang); andererseits jedoch wurde – speziell in der angewandten Forschung – die Dominanz der sogenannten Primärrelationen in der Regel mittels methodischer Empfehlungen und Materialien auf die konkrete Unterrichtsgestaltung übertragen. Eine Ideologiekritik, vergleichbar mit der Faktorenanalyse der lerntheoretischen Didaktik (also in Form von Normenkritik, Faktenbeurteilung und Formenanalyse; vgl. ebd.), war im Modell der DDR-Didaktik nicht enthalten.

Auch die Unterrichtsmethodik ökonomischer Lehrgegenstände als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin war durch die Grundstruktur der Ziel-Inhalt-Methoden-Bedingungs-Relation charakterisiert. In ihrem Verhältnis zur Didaktik spiegelte sich die Dialektik von Konkretem und Abstraktem. Bezogen auf die Forschung, charakterisierte KLINGBERG (1982, S. 65) diesen Zusammenhang als „ein Verhältnis korrelativer, aufeinander bezogener Fragestellungen“.

Die Unterrichtsmethodik ökonomischer Lehrgegenstände bezog sich in der ehemaligen DDR in etwa auf den Objektbereich, der in den alten Bundesländern seit eh und je Gegenstand der fachdidaktischen (wirtschaftsdidaktischen) Forschung war – allerdings in ihrer methodologischen Ausrichtung und Bestimmtheit gegenüber letzterer mit einigen Unterschieden und einer sich daraus ergebenden „Sichtverengung“ behaftet.

Der materialistischen Auffassung von der gesetzmäßigen Determiniertheit des Unterrichtsprozesses folgend, war die Forschung der Unterrichtsmethodik ökonomischer Lehrgegenstände auch auf die allgemeinen und notwendigen Zusammenhänge in dem von ihr reflektierten Objektbereich gerichtet, ohne allerdings solche Gesetze bereits ausweisen zu können.

Mit den sogenannten Invarianzen (darunter wurden im wesentlichen Zusammenhänge verstanden, die das relativ Stabile im unterrichtsmethodischen Vorgehen der Wirtschaftslehrer markierten) wurde auf der Ebene der Deskription faktisch eine Erkenntnisvorstufe solcher gesetzmäßigen Zusammenhänge angesprochen (vgl. hierzu KLAUSER/SQUARRA 1986). Aus dem Konstrukt der Invarianzen bzw. der invarianten Zusammenhänge leiteten sich Prinzipien für die Gestaltung des ökonomischen Fachunterrichts ab, die letztendlich eine präskriptive Funktion erfüllten und damit explizit den normativen Charakter dieses Theoriemodells spiegelten (vgl. hierzu auch SCHINK/SQUARRA 1982).

Allerdings darf davon ausgegangen werden, daß diese Normativität auf die syntaktische Dimension von Unterricht, d.h. vor allem auf die Ebene der methodisch-medialen Entscheidungen, nicht mit gleicher „Gewalt“ durchschlug wie beispielsweise auf die Ziel-Inhalt-Relation. Methodisch-mediale Entscheidungen sind nicht linear, stringent und lückenlos durch Deduktionen aus vorpädagogischen Normen abzuleiten bzw. zu sichern. Vielmehr ist ein „Deduzieren“ hier jeweils flankiert durch eine Reihe von Zusatzentscheidungen, die den Deduktionshypothesen immer eine gewisse „Unschärfe“ verleihen (vgl. dazu vor allem MEYER 1972, S. 48).

Das Unterrichtsmethodische im engeren Sinne bot deshalb den Lehrkräften an wirtschaftsberuflichen Schulen in der ehemaligen DDR, gemessen an anderen Bereichen ihrer pädagogischen Tätigkeit, die wohl größten Freiräume. Die Resultate unserer Untersuchungen bestätigten, daß sie von vielen Lehrerinnen und Lehrern auch genutzt wurden.

Es lag daher des weiteren die Vermutung nahe, daß die mit der „Wende“ verknüpften Neuorientierungen im Bereich der methodisch-medialen Entscheidungen von den Lehrkräften an den wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern deshalb auch nicht als eine ähnlich hohe Barriere und mit einem ähnlich hohen Grad an Verunsicherung wahrgenommen wurden wie die Umbrüche im curricularen Bereich.

5. Veränderungen in der beruflichen Befindlichkeit der Lehrkräfte – Ergebnisse einer empirischen Studie

Die bereits angesprochene Pilotstudie zu beruflicher Zufriedenheit, beruflicher Belastung und unterrichtlichem Alltagshandeln von Lehrerinnen und Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern wurde im November 1993 mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens durchgeführt. Die schriftliche Befragung bezog sich auf ca. 100 Lehrkräfte (Rücklaufquote 74%).

Gefragt wurde zum einen nach der wahrgenommenen beruflichen Zufriedenheit dieser Lehrerinnen und Lehrer. Für uns war von besonderem Interesse, festzustellen, ob und, wenn ja, wie sich die berufliche Zufriedenheit der befragten Lehrkräfte durch die Ereignisse der „Wende“ 1989/90 verändert hat.

Zum anderen wurde nach der wahrgenommenen beruflichen Belastung gefragt. Auch hier ging es uns um die Veränderungen, die sich im Zuge des Transformationsprozesses ergaben.

Dabei strebten wir allerdings mit unseren Fragen eine Differenzierung der wahrgenommenen beruflichen Belastung an, und zwar hinsichtlich der Belastung im Bereich intentional-thematischer Planung und Realisation von Unterricht und hinsichtlich der Belastung im Bereich methodisch-medialer Lehrerentscheidungen (vgl. SQUARRA/VAN BUER 1994).

Wir haben die Ergebnisse dieser Studie bereits in einem Beitrag veröffentlicht, in dem es uns um Lehrerwahrnehmungen zur beruflichen Befindlichkeit im Kontext mit der Nutzung pädagogischer Freiräume ging (vgl. dazu VAN BUER/SQUARRA u. a. 1995). Im folgenden sollen die empirischen Befunde zu der empfundenen beruflichen Belastung und Zufriedenheit genutzt werden, um anhand ihrer noch einmal das Ausmaß der mit dem Transformationsprozeß verbundenen Probleme aus der Perspektive lehrerindividueller Wahrnehmung und Wertung deutlich zu machen.

Zur wahrgenommenen beruflichen Zufriedenheit der Befragten

Unser Erhebungsinstrument wies bezüglich des Aspekts der beruflichen Zufriedenheit die beiden folgenden zentralen Fragen auf:

- 1) Wie ausgeprägt war Ihre berufliche Zufriedenheit vor der Wende 1989/90?
- 2) Hat sich Ihre berufliche Zufriedenheit seit der Wende 1989/90 verändert – und wenn ja, in welcher Richtung?

Für ca. die Hälfte der von uns befragten Lehrenden war die berufliche Zufriedenheit vor der Wende positiv ausgeprägt. Die Rangfolge der Argumente, die diese Einschätzung stützten, war folgende:

- 1) die berufliche Erfüllung durch die pädagogische Arbeit als Lehrerin bzw. Lehrer,
- 2) eine ausgeprägte Kollegialität an der jeweiligen Einzelschule,
- 3) die gute Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben und
- 4) die hohe Disziplin der Schüler im Unterricht.

Knapp 30% der Befragten brachten in ihren Antworten eine nur bedingte Zufriedenheit zum Ausdruck, während fast ein Viertel der Befragten die Frage nach ihrer beruflichen Zufriedenheit vor der Wende negativ beantworteten. Hauptargumente für ihre Unzufriedenheit waren vor allem die ideologischen Beschränkungen im curricularen Bereich und die Einbindung der schulischen Arbeit in außerschulische „gesellschaftliche“ Verantwortung.

Die Rangfolge der im einzelnen genannten Argumente lautete hier:

- 1) unüberbrückbare Widersprüche zwischen den theoretischen Lehrinhalten und der Wirtschaftspraxis,
- 2) ideologische Zwänge und staatliche Reglementierung,
- 3) hohe Belastungen im außerunterrichtlichen Bereich,
- 4) das Fehlen offener Kritik in Schule und Unterricht,
- 5) zuwenig Freiräume für das Handeln der Lehrkräfte und
- 6) häufig schlechte materielle Bedingungen an den Einzelschulen.

Bezogen auf die zweite Frage, also darauf, ob und, wenn ja, wie sich die berufliche Zufriedenheit dieser Lehrerinnen und Lehrer nach der Wende verändert hat, sprachen ca. 60% der Befragten von einer positiven Veränderung.

Die Argumente dieser Gruppe waren in der Rangfolge der Nennungen:

- die nunmehr größeren Freiräume der Lehrenden (z. B. Freiheit der Themenbestimmung, Paradigmenvielfalt, freie Lehrbuchwahl),
- keine Angst mehr vor ideologischer Verzweckung der pädagogischen Arbeit,
- bessere materielle Bedingungen an den Einzelschulen und nicht zuletzt
- die Möglichkeit, die Auszubildenden zu kritischer Haltung und Selbständigkeit zu erziehen.

In den Äußerungen dieser Gruppe von Lehrkräften kam zum Ausdruck, daß zum einen die größeren Freiräume vor allem im Bereich intentional-thematischer Entscheidungen und zum anderen die Veränderungen in der pädagogischen Normorientierung maßgebliche Gründe für die gestiegene berufliche Zufriedenheit in der „Nach-Wende-Zeit“ waren.

Während ca. 15% der Befragten feststellten, daß es hinsichtlich ihrer beruflichen Zufriedenheit keine Unterschiede für die Zeit vor und nach der Wende gab, hatte sich für gut ein Viertel der Befragten der Grad der beruflichen Zufriedenheit nach 1989/90 eher verringert.

Das Hauptargument dieser Lehrergruppe war vor allem die Nichtanerkennung bzw. nicht vollständige Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikation nach der Wende. Es folgten – allerdings mit erheblich weniger Nennungen – solche Argumente wie Probleme mit dem Lehrstoff, Druck durch externe Prüfungen, schlechtere Disziplin der Schüler im Unterricht, kaum Teamarbeit im Lehrerkollegium und mit den Ausbildern, die Perspektivlosigkeit der Schüler und zu viel Verwaltungs- und Organisationsaufwand in der alltäglichen Unterrichts- und Schularbeit. Gerade in diesen zuletzt genannten Argumenten deutet sich bereits die von den Lehrkräften an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern wahrgenommene und mit dem Transformationsprozeß verbundene Erhöhung der beruflichen Belastung an. Sie soll im folgenden Gegenstand einer differenzierteren Analyse sein.

Zu den wahrgenommenen Belastungen der Befragten

Alle befragten Lehrerinnen und Lehrer verwiesen auf eine Erhöhung ihrer beruflichen Belastung. Diese betraf allerdings in weitaus stärkerem Maße die semantische Dimension von Unterricht, wurde also speziell bei seiner fachlich-inhaltlichen Vorbereitung empfunden. Eine solche Belastungserhöhung nahmen ca. 80% der Befragten als besonders stark wahr, die restlichen 20% als eher durchschnittlich und nur in Ausnahmen sogar als geringfügig.

Unsere Analysen, aber auch weitere Gespräche mit den Lehrkräften ergaben, daß diese Belastungserhöhungen vor allem durch den Austausch der fachwissenschaftlichen Hintergrundmodelle im Bereich der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre und die daraus entstehenden curricularen Neuerungen in den ökonomischen Kernfächern verursacht wurden.

Ein gänzlich anderes Bild ergaben die Antworten auf die Frage nach den Be-

lastungsveränderungen im Bereich der methodisch-medialen Entscheidungen der Lehrkräfte. Nur ca. 5% der Befragten schätzten die Belastungserhöhung auf dieser Ebene als „stark“ ein. Etwa 40% waren der Meinung, die Belastung habe sich nur geringfügig bis mittelmäßig erhöht, während weitere 40% der Antwortter hier keinerlei Veränderungen wahrgenommen haben bzw. auf dem Fragebogen dazu nicht explizit Stellung bezogen.

Daß die verbleibenden ca. 15% der befragten Lehrkräfte ganz und gar von einer Verringerung der Belastung im methodisch-medialen Bereich gesprochen haben, hing aus unserer Sicht damit zusammen, daß für sie der unverhältnismäßig hohe Neu- und Mehraufwand für die inhaltliche Aufbereitung des Unterrichts spezielle unterrichtsmethodische Fragen und Probleme eher marginal erscheinen ließ, es sich hier also zu guten Teilen um eine Wahrnehmungsverzerrung handeln dürfte.

Insgesamt aber verwiesen die Resultate dieses Teils unserer Untersuchung darauf, daß sich die Befragten hinsichtlich der unterrichtsmethodischen Planung und Realisierung von Lehr-Lern-Prozessen in der Mehrzahl als ausgesprochen kompetent einschätzten. Die Gründe dafür sind nach unserer Auffassung vielfältig.

- Zum einen dürften sie in der starken unterrichtsmethodischen Orientierung der einphasigen Lehrerausbildung in der ehemaligen DDR liegen.
- Eng damit verbunden war ein System der zyklischen Lehrerweiterbildung, in der der Unterrichtsmethodik ebenfalls ein hoher Stellenwert zukam. Sie war neben der Wirtschaftswissenschaft und der marxistischen Philosophie einer der drei obligatorischen Bestandteile, die in einem dreijährigen Turnus jeweils abwechselnd das inhaltliche Zentrum der Weiterbildung für Wirtschaftslehrer darstellten.
- Ein weiterer Grund kann wohl in der hohen Praxisorientierung der universitären unterrichtsmethodischen Forschung in der ehemaligen DDR und einer daraus resultierenden intensiven Zusammenarbeit zwischen den Forschenden an der (Humboldt-)Universität und den unterrichtenden Fachlehrerinnen und -lehrern gesehen werden. Letztere waren z. B. häufig in Forschungsgemeinschaften integriert, deren Anstrengungen vor allem auf die Ausarbeitung „Methodischer Empfehlungen für die Hand des Lehrenden“ oder unmittelbar auf die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien wie Arbeitsblätter, Projektionsfolien etc. gerichtet waren.
- Nicht zuletzt dürften die bereits angesprochenen größeren Freiräume auf dem Gebiet des Unterrichtsmethodischen i. e. S. und die damit verbundene Möglichkeit der Ausprägung stärkerer individueller Profile in diesem Bereich ein wesentlicher Grund dafür sein, daß in ihm die Transformationsprozesse von der Mehrheit der Befragten nicht als belastungserhöhend wahrgenommen wurden.
- Und noch ein Umstand scheint aus unserer Sicht bemerkenswert, wenn es um Transformationsprobleme auf unterrichtsmethodischem Gebiet geht. Als eine überaus günstige Voraussetzung dafür, daß Probleme in diesem Bereich für die Lehrkräfte an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern relativ schnell zu bewältigen waren, erwies sich der Umstand, daß in den achtziger Jahren die didaktische/fachdidaktische und unterrichtsmethodische Forschung und Lehre in den alten Bundesländern ebenso wie in der damaligen

DDR stark durch das Konzept der „Handlungs- bzw. der Tätigkeitsorientierung“ dominiert war.

Geschah dies in den alten Bundesländern vor allem mit einer theoretischen Verankerung in der Handlungstheorie (vgl. z.B. hierzu DEWEY 1964, 1974; WERBIK 1978; HOFER 1981) und der Kognitionspsychologie (vgl. hierzu z.B. PIAGET 1973, 1988; AEBLI 1980; DÖRNER 1987), so lagen dem „Tätigkeitskonzept“ des „Ostens“ der streng materialistische Ansatz der MARXschen Aneignungskonzeption und die sowjetische Tätigkeitspsychologie (RUBINSTEIN 1961; LEONTJEW 1982; GALPERIN 1969, 1979) bzw. arbeitspsychologische Positionen – vor allem von HACKER (1986) – zugrunde.

Während in den kognitionspsychologischen Ansätzen (z.B. PIAGET 1973) davon ausgegangen wird, daß sich ein Individuum durch den Aufbau neuer Strukturen entwickelt, d.h. etwas konstruiert, was vorher nicht existierte, „weder in der äußeren Welt noch in der Seele des Subjekts“ (ebd., S. 94), gehen die Tätigkeitspsychologen davon aus, daß Handeln und Erkennen zwar subjektiv vollzogen werden, aber immer gesellschaftlich-historisch vorbestimmt sind. Die in den Gegenständen aufgehobenen gesellschaftlichen Erfahrungen sind es, die nach ihrer Auffassung jeweils subjektiv angeeignet werden (vgl. hierzu auch LAUR-ERNST 1984, S. 201).

Trotz dieser unterschiedlichen philosophisch-erkenntnistheoretischen Grundlegung, die LAUR-ERNST dahin gehend relativiert, daß sie der primär „objektiven Befangenheit“ der Tätigkeitspsychologie die primär „subjektive Befangenheit“ der Kognitionspsychologie gegenüberstellt (vgl. LAUR-ERNST 1984, S. 202), sind jedoch auch die Gemeinsamkeiten bzw. Konvergenzphänomene beider Konzepte nicht zu übersehen (vgl. hierzu z.B. SCHURER 1985; SEEBER 1992). Sie liegen vor allem darin, daß sowohl die Kognitions- wie auch die Tätigkeitspsychologen die aktive, tätige „Auseinandersetzung mit der Umwelt als Ausgangspunkt jeder Bewußtseinsbildung, jeder Denk- und Handlungsfähigkeit“ (LAUR-ERNST 1984, S. 201) begreifen. Diese Gemeinsamkeiten aber manifestieren sich auf der Ebene der Konstruktion von Unterricht nicht zuletzt in solchen (allgemeingültigen) Postulaten wie z.B. Schülerzentriertheit, Ganzheitlichkeit, Erfahrungsbezogenheit oder Interaktionsbetontheit (vgl. z.B. die Konzeption des Dynamischen Handlungsunterrichts HALFPAP 1983 und das Konzept tätigkeitsorientierter Aufgaben komplexen Charakters von SEEBER/SQUARRA 1990).

Während jedoch das handlungstheoretisch und kognitionspsychologisch gestützte Konzept der Handlungsorientierung in den alten Bundesländern bereits mit Beginn der achtziger Jahre in zahlreichen Modellversuchen, z.B. zur Lernbüroarbeit, zur Ausbildung in Übungs- oder Juniorenfirmen, seine (wirtschafts-)schul- und unterrichtspraktische Umsetzung erfuhr – erinnert sei in diesem Zusammenhang z.B. an die nahezu flächendeckende Lernbüro-Ausbildung für Büroberufe in Nordrhein-Westfalen auf der Grundlage der theoretischen Konzeptionen von KAISER (1987) und HALFPAP (1983) –, stand das Problem der Implementation komplexer Lehr-Lern-Arrangements an wirtschaftsberuflichen Schulen in der ehemaligen DDR ausgangs der achtziger Jahre noch zur Lösung an. Die materielle Ausstattung der meisten dieser Schulen ließ allerdings in dieser Hinsicht den Lehrkräften auch nur einen geringen Spielraum.

Für die Lehrerinnen und Lehrer an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern war deshalb der Transformationsprozeß im unterrichtsmethodischen Bereich gerade unter diesem Aspekt auch mit einer gehörigen Portion an Hoffnungen und Erwartungen verbunden, und die Implementation komplexer Lehr-Lern-Umwelten, z.B. in der Form von Lernbüros und Übungsfirmen, nahm bei vielen dabei eine zentrale Position ein.

Dies bestätigte sich in den Resultaten unserer Untersuchung insofern, als sich bereits unmittelbar nach der Wende viele Lehrkräfte an den umstrukturierten Schulen in den neuen Bundesländern den Anforderungen didaktischer Innovationen mit großem Engagement stellten. Die damit verbundene höhere Belastung wurde dabei von ihnen nicht ausschließlich negativ empfunden, von vielen sogar als eine neue berufliche Herausforderung wahrgenommen.

6. Resümee

Das zentrale Ergebnis meiner Analyse ist die Feststellung, daß sich zwar die Bedingungen für die Planung und Realisierung von Unterricht an den wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern mit der Wende 1989/90 geradezu radikal verändert haben. Andererseits aber weisen die Befunde unserer empirischen Studie aus, daß die Mehrheit der Befragten diese Veränderungen mit einer Erhöhung ihrer beruflichen Zufriedenheit verbindet. Die Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer begründen dies vor allem mit den ihnen nunmehr zur Verfügung stehenden größeren pädagogischen Freiräumen, mit der ihnen nunmehr genommenen Angst vor einer ideologischen Verzweckung ihrer pädagogischen Arbeit und den besseren materiellen Bedingungen an den Einzelschulen. Besonderes Gewicht erhält dieses Untersuchungsergebnis durch den in der gleichen Befragung ermittelten empirischen Befund einer enormen Zunahme der wahrgenommenen beruflichen Belastung der Probanden.

Die differenziertere Schicht auf das Belastungsempfinden der betroffenen Lehrkräfte zeigt, daß es insbesondere die radikalen Umbrüche im curricularen Bereich waren, deren Bewältigung mit großen Problemen verbunden war. Ihnen lag vor allem der Austausch der fachwissenschaftlichen Hintergrundmodelle im Bereich der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre zugrunde. Daneben aber war es hier insbesondere der Pluralismus wissenschaftstheoretischer Standpunkte, der von den Lehrkräften völlig neue Denk- und Interpretationsmuster forderte, wies die methodologische Plattform ihres Unterrichts unter DDR-Bedingungen doch eine weitestgehend monoparadigmatische Prägung auf.

Daß die angesprochene hochgradige Belastung der Befragten kaum Auswirkungen auf die Gesamtbeurteilung ihrer beruflichen Zufriedenheit hatte, zeigt, daß diese Lehrerinnen und Lehrer Belastung nicht ausschließlich in negativer Konnotation begriffen, sondern auch in positiver oder zumindest als der Normalität des Berufes zugehörig (ausführlicher dazu VAN BUER/SQUARRA u. a. 1995).

Die Untersuchung machte darüber hinaus deutlich, daß sich die Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer in den neuen Bundesländern hinsichtlich der unterrichtsmethodischen Planung und Realisierung ihres Unterrichts als ausgesprochen kompetent einschätzten. Neuorientierungen in diesem Bereich waren bei

vielen von ihnen von einer gewissen „Erwartungshaltung“ begleitet und wurden eher als eine beruflich-pädagogische Herausforderung wahrgenommen.

Zumindest Anfang der neunziger Jahre waren in dieser Hinsicht die Reaktionen der von uns befragten Lehrkräfte also von einem gewissen „Reformgeist“ geprägt, von dem wir allerdings nicht wissen, wie lange er sich halten wird, denn er entspricht durchaus nicht dem Bild, das die Befunde anderer einschlägiger Studien zur Innovationsbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern – allerdings an allgemeinbildenden Schulen in den alten Bundesländern – ausweisen (vgl. HÜBNER 1994). Aus ihnen geht u. a. hervor, daß sich viele Lehrkräfte gerade im Unterricht halten, also im Kern ihrer pädagogischen Tätigkeit selbst, besonders be- oder sogar überlastet fühlen (ebd., S. 12).

Gerade deshalb aber ist das sich in unseren Untersuchungsergebnissen spiegelnde ausgeprägte Engagement vieler Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer in den neuen Bundesländern und die von ihnen bekundete Innovationsbereitschaft in einer so schwierigen Phase des gesellschaftlichen Umbruchs ein empirischer Befund, der Mut machen sollte, wenn man an die Vielfalt von Problemen denkt, die in der Folge der Vereinigung der beiden deutschen Staaten noch zu lösen sind – und dies nicht nur im Bereich der wirtschaftsberuflichen Schulen.

Literatur

- AEBLI, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Stuttgart 1980.
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969.
- BUER, J. VAN: Pädagogische Freiräume des Lehrers im unterrichtlichen Alltag. Realität oder Illusion? Frankfurt a. M. 1990.
- BUER, J. VAN/SQUARRA, D./EBERMAN-RICHTER, P./KIRCHNER, C.: Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung – Analysen zum unterrichtlichen Alltagshandeln von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 555–577.
- DEWEY, J.: Demokratie und Erziehung. Braunschweig 1964.
- DEWEY, J.: Psychologische Grundlagen der Erziehung. München/Basel 1974.
- DOBISCHAT, R./LIPSMEIER, A./DREXEL, I.: Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern. Münster/New York 1996.
- DÖRNER, D.: Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart 1987.
- DUBS, R.: Der Stellenwert des Wissens im Unterricht der Wirtschaftsfächer. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 85 (1989), S. 634–643.
- DUBS, R.: Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 889–903.
- DUBS, R.: Selbstorganisiertes Lernen: Entsteht ein neues Dogma? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1 (1996).
- ERPENBECK, J./WEINBERG, J.: Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik. Münster/New York 1996.
- GALPERIN, P.J.: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. Berlin 1969.
- GALPERIN, P.J.: Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: P.J. GALPERIN: Probleme der Lerntheorie. Berlin 1979.
- GERSTENMAIER, J./MANDL, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 867–888.
- HACKER, W.: Arbeitspsychologie. Bern/Stuttgart/Toronto 1986.
- HALFPAP, K.: Dynamischer Handlungsunterricht. Ein handlungstheoretisches Didaktik-Modell. Darmstadt 1983.

- HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W.: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover 1972.
- HEINZE, K. u. a.: Der Unterrichtsprozeß in der Berufsausbildung. Berlin 1981.
- HOFER, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts. München/Wien/Baltimore 1981.
- HÜBNER, P.: Innovationsbereitschaft Berliner Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung von Arbeitszeit und Arbeitsbelastung – ein Vorbericht im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung für die GEW Berlin. Berlin 1994.
- KAISER, F.-J. (Hrsg.): Handlungsorientiertes Lernen in Kaufmännischen Berufsschulen. Didaktische Grundlagen und Realisierungsmöglichkeiten im Lernbüro. Bad Heilbrunn 1987.
- KLAUSER, F./SQUARRA, D.: Zur Erforschung invarianter Zusammenhänge im Objektbereich der Unterrichtsmethodik ökonomischer Lerngegenstände. In: Forschung der sozialistischen Berufsbildung 20 (1986), S. 69–74.
- KLINGBERG, L.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin 1982.
- KUDELLA, P./PÄTZOLD, G./WALDEN, G.: Kooperation der Lernorte in den neuen Bundesländern – Ausgangsbedingungen, Übergangsprozeß und Perspektiven. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1994.
- KUDELLA, P./SQUARRA, D.: Kooperation des Lehrpersonals der Berufsbildungsstätten in den neuen Bundesländern – Analyse von Erfahrungen aus der Zeit des DDR-Berufsausbildungssystems und Probleme des Übergangs seit 1990. (Manuskript, erstellt im Auftrag des BIBB.) Berlin 1996.
- LAUR-ERNST, U.: Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit. Frankfurt a. M. 1984.
- LEONTJEW, A.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin 1982.
- MEYER, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972.
- PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz. Zürich 1973.
- PIAGET, J.: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt a. M. 1988.
- POPPER, K. R.: Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie. Tübingen 1979.
- POPPER, K. R.: Das Elend des Historizismus. Tübingen 1987.
- RUBINSTEIN, S. L.: Das Denken und die Wege seiner Erforschung. Berlin 1961.
- SEEBER, S.: Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz durch den Einsatz tätigkeitsorientierter Aufgaben komplexen Charakters in der beruflichen Erstausbildung von Industriekaufleuten. Unveröffentlichte Dissertation am Institut für Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin 1992.
- SEEBER, S./SQUARRA, D.: Tätigkeitsorientierter ökonomischer Fachunterricht durch komplexe Aufgabenstellungen. In: Berufsbildung 44 (1990), S. 460–464.
- SCHINK, A./SQUARRA, D.: Methodik des ökonomischen Fachunterrichts. Berlin 1982.
- SCHURER, B.: Lerntätigkeit und Lerngegenstand in der arbeitsmotorischen Unterweisung. Voraussetzungen, Implikationen und Möglichkeiten der handlungsparadigmatischen Begründung einer lernerzentrierten Didaktik des arbeitsmotorischen Lernprozesses. Köln 1985.
- SQUARRA, D./BUER, J. VAN: Berufliche Zufriedenheit, berufliche Belastung und unterrichtliches Alltagshandeln von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern – Analysen zur Nutzung, Sicherung und Erweiterung pädagogischer Freiräume. In: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 3.2. Berlin 1994, S. 167–226.
- WERBIK, H.: Handlungstheorien. Stuttgart 1978.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Dieter Squarra, Humboldt-Universität, Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin